

innebära att eleverna *presterar* bättre, vilket dock inte utesluter att elever och lärare får en bättre arbetssituation.

STAR-projektets resultat är problematiska att hantera när skolan efter några år av ekonomiska nedskärningar nu får ökande resurser. Bland annat Skolverket har i ett antal rapporter visat att det främst är elever med olika former av problem i skolan som drabbats hårdast till följd av kommunernas försämrade ekonomi. Hur ska skolans resurser fördelas för att dessa elevers behov ska tillfredsställas? En sänkning av elevmedeltalet i klasserna blir mycket kostsam samtidigt som förväntningarna om positiva effekter riskerar att inte infrias. Mortimore drar slutsatsen att det är i "effective schools" som man förmår dra fördel av mindre klassstorlekar och betonar vikten av en hög kompetensnivå hos skolans personal med spetskompetens inom de mest svårbemästrade och utmanande områdena "... ensuring that appropriate expertise to help schools facing difficulties is made available" (s. 484).

I detta perspektiv får specialpedagogiken en central roll, inte i sin traditionella funktion som specialundervisning utan i det förebyggande pedagogiska arbetet. Resultaten från de i kapitel 4 presenterade undersökningarna ger inte stöd för att en ökad satsning på specialundervisning skulle kunna bidra till att lösa skolans problem. Snarare är det så att det är svårt att identifiera några positiva effekter av den kraftiga satsningen på olika former av specialundervisning under 1960-, 70- och 80-talet. Även norsk forskning kommer till samma slutsatser och Skårbrevik (1996) skriver att om vi

... framleis høyrer rop frå skolen om meir resursar til extra hjelpetiltak, så er dette nok en indikasjon på att vi nok ikkje løyser problema i skolen med meir spesialpedagogikk. Vi treng nok betre spesialpedagogikk for di som treng slik hjelp, men kanskje først og fremst treng vi nok å rette søkelyset på spørsmålet om differensiering og tilpassa opplæring og korleis dette skal gjennomførast for elevar innafor skolen sine ordinære resursrammer. (s. 64)

Specialpedagogisk kompetens är ett nödvändigt inslag i de ordinarie arbetslagens och arbetsenheternas arbete och det är väsentligt att sådan kompetens får större spridning än vad som är fallet idag. Det är också så att det kommer att finnas elever som av olika skäl behöver en individuellt anpassad undervisning av lärare med fördjupade specialpedagogiska kunskaper. Lika viktigt är emellertid att specialpedagogisk kunskap används så att undervisnings- och lärandemiljöer i de vanliga klasserna får en hög kvalitet.

Ett relationellt perspektiv

Skola och utbildning är i sig motsägelsefulla verksamheter. Samtidigt som skolan ska vara likvärdig och målen lika för alla ska den vara öppen för och stödja mångfald och variation. Å ena sidan är vi människor lika varandra i en rad avseenden, vilket motiverar att vi är tillsammans. Å andra sidan är vi olika varandra vilket också motiverar att vi lever tillsammans för att ta del av de erfarenheter som variation och mångfald kan ge. När så skolan ska ge en likvärdig utbildning där individens olikheter motiverar att utbildningen anpassas till individuella förutsättningar, uppstår inte oväntat problem. Detta är en klassisk problematik inom pedagogiken och således inte enbart en specialpedagogisk angelägenhet. Ofta har detta uttryckts som en diskrepans mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Skollag, förordningar och läroplaner uttrycker samhällets intentioner och ambitioner med skolan men säger inget om hur intentionerna ska realiseras. Inte sällan har detta på fältet upplevts som att målen är utopiska och omöjliga att nå. Ett sätt att finna lösningar på detta dilemma har varit att erbjuda specialundervisning till vissa elever, vilket ofta inneburit avsteg från läroplanen. Dessa elever har därmed fått en egen "inofficiell läroplan" anpassad till vad de bedömts kunna klara av.

Specialpedagogiken har således tagit på sig uppgiften att söka överbygga vad som upplevts som gapet mellan samhällets intentioner och praktikens möjligheter. I liten utsträckning har denna

innebära att eleverna *presterar* bättre, vilket dock inte utesluter att elever och lärare får en bättre arbetssituation.

STAR-projektets resultat är problematiska att hantera när skolan efter några år av ekonomiska nedskärningar nu får ökande resurser. Bland annat Skolverket har i ett antal rapporter visat att det främst är elever med olika former av problem i skolan som drabbats hårdast till följd av kommunernas försämrade ekonomi. Hur ska skolans resurser fördelas för att dessa elevers behov ska tillfredsställas? En sänkning av elevmedeltalet i klasserna blir mycket kostsam samtidigt som förväntningarna om positiva effekter riskerar att inte infrias. Mortimore drar slutsatsen att det är i "effective schools" som man förmår dra fördel av mindre klassstorlekar och betonar vikten av en hög kompetensnivå hos skolans personal med spetskompetens inom de mest svårbemästrade och utmanande områdena "... ensuring that appropriate expertise to help schools facing difficulties is made available" (s. 484).

I detta perspektiv får specialpedagogiken en central roll, inte i sin traditionella funktion som specialundervisning utan i det föregående pedagogiska arbetet. Resultaten från de i kapitel 4 presenterade undersökningarna ger inte stöd för att en utökad satsning på specialundervisning skulle kunna bidra till att lösa skolans problem. Snarare är det så att det är svårt att identifiera några positiva effekter av den kraftiga satsningen på olika former av specialundervisning under 1960-, 70- och 80-talet. Även norsk forskning kommer till samma slutsatser och Skårbreivik (1996) skriver att om vi

... framleis høyrer rop frå skolen om meir resursar til extra hjelpetiltak, så er dette nok en indikasjon på att vi nok ikkje løyser problema i skolen med meir spesialpedagogikk. Vi treng nok betre spesialpedagogikk for di som treng slik hjelp, men kanskje først og fremst treng vi nok å rette søkelyset på spørsmålet om differensiering og tilpassa opplæring og korleis dette skal gjennomførast for elevar innafor skolen sine ordinære resursrammer. (s. 64)

Specialpedagogisk kompetens är ett nödvändigt inslag i de ordinarie arbetslagens och arbetsenheterarnas arbete och det är väsentligt att sådan kompetens får större spridning än vad som är fallet idag. Det är också så att det kommer att finnas elever som av olika skäl behöver en individuellt anpassad undervisning av lärare med fördjupade specialpedagogiska kunskaper. Lika viktigt är emellertid att specialpedagogisk kunskap används så att undervisnings- och lärandemiljöer i de vanliga klasserna får en hög kvalitet.

Ett relationellt perspektiv

Skola och utbildning är i sig motsägelsefulla verksamheter. Samtidigt som skolan ska vara likvärdig och målen lika för alla ska den vara öppen för och stödja mångfald och variation. Å ena sidan är vi människor lika varandra i en rad avseenden, vilket motiverar att vi är tillsammans. Å andra sidan är vi olika varandra vilket också motiverar att vi lever tillsammans för att ta del av de erfarenheter som variation och mångfald kan ge. När så skolan ska ge en likvärdig utbildning där individens olikheter motiverar att utbildningen anpassas till individuella förutsättningar, uppstår inte oväntat problem. Detta är en klassisk problematik inom pedagogiken och således inte enbart en specialpedagogisk angelägenhet. Ofta har detta uttryckts som en diskrepans mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Skollag, förordningar och läroplaner uttrycker samhällets intentioner och ambitioner med skolan men säger inget om hur intentionerna ska realiseras. Inte sällan har detta på fältet upplevts som att målen är utopiska och omöjliga att nå. Ett sätt att finna lösningar på detta dilemma har varit att erbjuda specialundervisning till vissa elever, vilket ofta inneburit avsteg från läroplanen. Dessa elever har därmed fått en egen "inofficiell läroplan" anpassad till vad de bedömts kunna klara av.

Specialpedagogiken har således tagit på sig uppgiften att söka överbrygga vad som upplevts som gapet mellan samhällets intentioner och praktikens möjligheter. I liten utsträckning har denna

fråga ägnats något egentligt intresse – något som inte är unikt för Sverige.

Peder Haug (1999) menar att man i Norge har sökt olika lösningar på problemet. Från början försökte man att differentiera så mycket som möjligt för att skapa så homogena grupper som möjligt. Detta avlöstes av motsatsen, det vill säga mer av sammanhållna klasser och mindre homogenisering. Idag har vi en situation som rymmer ett stort mått av motsägelse, nämligen individualisering inom de sammanhållna klasserna. Haug skriver:

Dette kan tyde at ein her er inne på eit dilemma som ikkje har noko løysing, og som ein kontinuerlig må streve med og leite etter nye utvegar på. Det mest typiske for den norske versjonen av arbeidet med dette dilemmaet er at ein har arbeidd langt meir med å finne ideologiane for utvegane, enn korleis desse skal gjennomførast i det praktiske arbeidet. (s. 213)

Haug's beskrivning har sin giltighet även i Sverige. Pedagogisk forskning och utvecklingsarbete har i liten utsträckning fokuserat problemet med att genomföra en skola för alla i praktiken. I sin forskningsöversikt över det specialpedagogiska området skriver Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001):

Utbildningspolitisk forskning borde här kopplas till klassrumsforskning för att möjliggöra analys av intentionernas implementation. Uppgiften för en skola för alla är att skapa förutsättningar för att alla elever ska kunna känna samvaro och deltagande, kunna samarbeta och dessutom få utbyte av att vara i skolan. Vi vet i liten utsträckning huruvida skolan har lyckats med dessa fundamentala uppgifter, i synnerhet när det gäller elever i svårigheter av olika slag. (s. 137)

Vi har tidigare kunnat konstatera att specialpedagogisk verksamhet i grundskolan i praktiken utgör en del i skolans allmänna differentieringssträvan och att elevurvalet till specialundervisning dels kortsiktigt baseras på en akut problembild, dels diagnosrelaterade och individbundna svårigheter hos eleven. De åtgärder som tradi-

tionellt använts för att komma till rätta med problemen är specialundervisning antingen i klassen eller i speciella grupperingar.

Med detta som stöd finns det skäl att argumentera för en modell som bygger på att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, det vill säga i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står alltså inte att finna i en enskild individs uppträdande eller beteende. Men ett relationellt perspektiv innebär dessutom att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, det vill säga förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål.

Tabell 10. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscenterad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Mot ett sådant relationellt perspektiv kan ställas ett kategoriskt perspektiv²⁶ varvid en elevs svårigheter reduceras till en effekt av till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden.

De två perspektiven och deras konsekvenser inom sex pedagogiska huvudområden illustreras i tabellen ovan.

De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver för den skull inte vara varandra uteslutande. Perspektiven ska förstås som "idealtyper"²⁷, det vill säga mentala konstruktioner avsedda att påvisa skillnader mellan de fenomen som beskrivs "idealtypiskt" och verkligheten (eller andra idealtypiska fenomen). Idealtypen är således inte en objektivt förefintlig företeelse utan ett slags verktyg med vars hjälp en del av verkligheten bättre kan förstås.

Under senare tid har Nilholm (2005) gjort ett försök att sammanfatta och föra diskussionen om specialpedagogikens olika inriktningar och perspektiv vidare. Han diskuterar rimligheten i särskiljandet av de två perspektiven men menar ändå att en avgränsning dem emellan är funktionell samtidigt som ett tredje kompletterande perspektiv behövs²⁸. Skälet därtill är att utbildningssystem i sig är motsägelsefulla där företeelser och situationer

26 Begreppet "kategorisk" kan ha en negativ konnotation i betydelsen "doktrinär, dogmatisk". Det är viktigt att framhålla att det inte är i denna betydelse begreppet används utan snarare i meningen "obetingad, absolut, ovillkorlig".

27 Idealtyper har beskrivits av bl.a. Rorty (1989) och Weber (1904/1949). Weber skriver "[An ideal type] ... is formed by the one-sided accentuation of one or more points of view and by the synthesis of a great many diffuse, discrete, more or less present and occasionally absent concrete individual phenomena, which are arranged according to those one-sidedly emphasized viewpoints into a unified analytical construct. ... In its conceptual purity, this mental construct ... cannot be found empirically anywhere in reality. It is a utopia." (s. 90)

28 I enlighet med resonemanget ovan är det inte meningsfullt att lägga till komponenter i en idealtypologi. De båda använda perspektiven är just ytterligheter var emellan teoretiskt sett ett oändligt antal perspektiv kan rymmas. Ramen begränsas enbart av de polära perspektiven.

kan karakteriseras som dilemman och där motstridiga krav och förväntningar bidrar till deras olöslighet.

Nilholm lanserar därför ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, som han menar bättre sammanfattar den problematik som är förknippad med det specialpedagogiska fältet. Redan på 1980-talet beskrevs emellertid det specialpedagogiska verksamhetsfältet i termer av dilemman där analyser av de motsättningar som är inbyggda i specialpedagogikens arbetsområde är centrala. Nilholm skriver att den praktisknära förståelsen av specialpedagogiken "... öppnar för nya utmaningar, där formerna för samtalet blir viktiga eftersom vi inte längre kan förutsätta auktoritativa uttalanden inom ramen för endast ett perspektiv" (Nilholm, 2005, s. 136).

Dilemmasparat öppnar således enligt Nilholm upp för en vidare definition än de tidigare, samtidigt som specialpedagogiken därmed fjärras från det praktisknära för att i stället bli en arena för etiska diskussioner där svårigheten att erbjuda en skola för alla blir central.

Det långsiktiga arbetets problematik

Den specialpedagogiska verksamhetens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet och det finns skäl att anta att detta perspektiv dominerar även idag. En rimlig fråga att ställa sig är då varför förskjutningen mot ett relationellt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet går så långsamt. Stora ansträngningar har onekligen gjorts för att förändra såväl grundläggande lärarutbildning som specialpedagogisk påbyggnadsutbildning i en sådan riktning. Ett svar på denna fråga står sannolikt att finna i tidsaspekten. Specialpedagogisk verksamhet svarar i stor utsträckning mot mer eller mindre akuta problem i skolan. Socioemotionella störningar hos eleverna anses vara ett växande problem och i en resursknapp organisation får ofta sådana problem förtur. Förstås specialpedagogisk verksamhet ur ett kategoriskt perspektiv legitimeras sådana åtgärder utan att försök att lösa problemen på längre sikt och i bredare omfattning kan genomföras.

Förstår man däremot specialpedagogisk verksamhet ur ett relationellt perspektiv blir tidsaspekten än mer viktig, särskilt i utvecklings- och processmening. Här handlar det om långsiktiga lösningar som involverar alla lärare och som ofta kräver att den enskilda skolan som system behöver genomlysas. Ett förändringsarbete av sådan karaktär tar tid och svarar inte främst mot problem här och nu. Det är då inte svårt att föreställa sig de svårigheter som uppstår om man underlåter att vidta åtgärder för att lösa akuta problem med motiveringen att det förändringsarbete som påbörjats kommer att ta tid. Specialpedagogiskt arbete kan således bli svårt att motivera med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv. De upplevda problemen kräver lösningar omgående och de långsiktiga konsekvenserna av kortsiktiga åtgärder tas inte i beaktande.

Konsekvensen blir att skolan övergången bör tillåta de båda perspektiven att verka parallellt och att strävan inte ska vara att konsensus alltid ska råda kring vilken lösning som är den bästa. Snarare kan motsatta sätt att uppfatta den egna verksamheten bidra till en vidare utveckling av fruktbara dialoger. Väsentligt blir emellertid att arbetet med att knyta den specialpedagogiska verksamheten närmare den vanliga undervisningen intensifieras. Dessutom är det nödvändigt att uppföljning och utvärderande analys av de specialpedagogiska insatserna blir naturliga inslag i skolans ordinarie verksamhet. Härigenom kan konsekvenserna av perspektivvalet tydliggöras varvid det kategoriska perspektivets begränsningar blir uppenbara.

Man kan förstå en del av de inkonsekvenser som präglar skolans inre arbete om man studerar utbildningspolitiska intentioner så som de uttryckts i efterkrigstidens politiska retorik. Man ser då att, även om läroplaner avlöst varandra sedan 1960-talet, förändringar i undervisningens metoder och innehåll i många fall har varit små. Kommunernas egenkontroll av verksamheten har också konstaterats vara bristfällig och det är få kommuner i landet som på ett systematiskt sätt följer upp och utvärderar arbetet i skolorna (Utbildningsdepartementet, 1998). Detta har föranlett regeringen

att genom de sedan 2003 pågående utbildningsinspektionerna stärka statens insyn i och kontroll över skolan.

Specialpedagogikens framtid

Vi har i den här boken diskuterat hur specialpedagogiken växer fram i den svenska skolan för att lösa differentieringsproblematiken, det vill säga hur undervisningen och skolans verksamhet i stort kan anpassas för att möta alla elevers behov. Vi har också sett hur två paradigmatiske ytterligheter, det kategoriska respektive det relationella perspektivet, innebär radikalt olika sätt att förstå det som vanligtvis benämns skolsvårigheter. Det relationella perspektivet fick ett uppsving under 1990-talet då utbildningen av specialpedagoger startade och då analysen av elevers svårigheter i första hand skulle ta sin utgångspunkt i lärandemiljön. Sedan 2006 har individperspektivet i allt högre utsträckning kommit att betonas inte minst som en följd av att olika slag av diagnostiseringar blivit allt vanligare som grund för specialpedagogiska insatser.

I Finland har, som tidigare behandlats, andelen elever som bedöms behöva specialpedagogiskt stöd ökat under senare år, vilket inte anses vara förenligt med ett inkluderande skolsystem. Ström (2013) skriver:

Vidare ville skolmyndigheterna skapa ett enhetligt system genom att luckra upp gränserna mellan allmänundervisning och specialundervisning. Ett led i denna riktning var att avskaffa sådan terminologi (överföring till specialundervisning) som förde tankarna till två parallella utbildningssystem (allmänundervisning för elevmajoriteten och specialundervisning för minoriteten). Även termen special (specialundervisning, specialelev) fick ge vika för begreppet stöd och stödform. (s. 35)

Vad som alltså skett i Finland är att specialpedagogiken kommit att integreras i den vanliga pedagogiken och att man i möjligaste mån undviker att tala om en särskild pedagogik för speciella elever.

I Norge har liknande diskussioner förts under ett antal år. Fasting, Sarromaa Hausstätter och Turmo (2011) menar att den ökande diagnostiken har medfört att själva diagnosen inte enbart utgör en beskrivning av elevens problem utan att den främst utgör elevens identitet. Författarna oroas av den här utvecklingen och förordar en nedtoning av de individspecifika inslagen i den specialpedagogiska verksamheten. I en omfattande utredning om specialpedagogikens framtid 2009 föreslogs till exempel att begreppet "specialpedagogikk" skulle utgå och ersättas med det mer allmänna "tilpasset opplæring".

Även i Danmark är ambitionen att minska andelen elever som får specialpedagogiskt stöd, i synnerhet i segregrande former. En lag från 2012 stipulerar att alla elever som tidigare fått specialundervisning upp till 12 lektioner i veckan successivt ska slussas ut i de vanliga klasserna. Sammanlagt handlar det om knappt 50 000 barn som därmed "inkluderas" i skolans ordinarie verksamhet.

Även utanför Norden förs en liknande debatt. I till exempel Storbritannien talar man om Additional Learning Needs (ALN) som är ett betydligt vidare begrepp än Special Educational Needs.

The term 'Special Educational Needs' is a sub category of ALN and continues to be used for those learners who have a learning difficulty which calls for special educational provision to be made for them. (Governor Wales, 2009)

Specialpedagogiska behov har då den elev som har svårigheter med sitt lärande som en konsekvens av till exempel utvecklingsstörning.

Specialpedagogik och specialpedagogisk verksamhet är, som jag försökt visa i den här boken, problematiska i relation till allmän pedagogik och pedagogisk verksamhet i utbildningssystemet som helhet. Ett viktigt skäl till detta är att specialpedagogiken betraktats som ett rationellt och okritiskt berättigat svar på den vanliga pedagogikens tillkortakommanden. Eftersom åtgärderna således inriktats mot hjälp till individer som i något avseende avviker från det som bedöms normalt, har den av bland annat etiska,

filantropiska och fördelningsmässiga skäl i hög grad undgått kritik och ifrågasättanden. Syftet har ju varit gott, vilket bidragit till att försvåra analysen av såväl själva verksamheten som dess resultat och inte minst dess politiska och normativa dimensioner.

När det gäller utvecklingen av specialpedagogiken som kunskaps- och verksamhetsområde har mycket hänt under senare tid. Det är inte fruktbart att ställa samma frågor idag som tidigare eftersom utbildningsväsendet genomgått genomgripande förändringar under efterkrigstiden och särskilt under det senaste decenniet. I början av förra seklet var utbildning ett privilegium och specialundervisning en ynnest för dem som behövde hjälp. Industrialismens intåg i Sverige och dess krav på grundläggande kunskaper och färdigheter hos medborgarna innebar att allmän utbildning blev en rättighet, liksom specialundervisning. Idag har skolan fått en annorlunda roll i samhället samtidigt som vi talar om det livslånga lärandet som en nödvändighet och en naturlig komponent i arbetslivet. Vad kommer specialpedagogiken att ha för roll i en sådan utveckling och vilka krav har man rätt att ställa på specialpedagogisk forskning och verksamhet i framtiden?

Under senare år har ett stort antal beslut fattats som får genomgripande betydelse för hur svensk skola ska gestaltas framöver. Det handlar om en ny skollag, ny lärarutbildning, nytt mål- och betygssystem, ny läroplan, ny gymnasieutbildning och en ny myndighetsstruktur på utbildningsområdet. Efter en period av tämligen begränsad reformintensitet förefaller det rimligt att uppdatera skolan så att den speglar samhällsutvecklingen. Vad som emellertid är bekymmersamt är reformernas avsaknad av såväl vetenskapligt perspektiv som historisk kunskap. Detta innebär att vi riskerar att få tillbaka en svensk skola som i hög grad missgynnar de elever som har de sämsta förutsättningarna för studier.

Samtidigt står vi idag inför utmaningen att reformera specialpedagogiken, inte bara funktionellt utan även dess teoretiska fundament och forskningsfokus. Skrtic (1988) skrev för drygt 20 år sedan att specialpedagogiken hade hamnat i ett läge "between stories" och att vad som behövdes var en "new story":

But because we are between stories just now, persons entering the field of special education today will need to know the old story and be aware of and open to the possibility of a new story. It is essential that today's inductees recognize that the old story is simply a matter of convention and tradition, and that being "old" does not make it "correct". Knowing the old story will help inductees fit into today's special education. Being aware of the possibility of, and need for, a new story will help them adjust to and, more importantly, shape tomorrow's special education. (Skrtic, 1988, s. 446)

Vad den nya historien kommer att få för genomslag kan bara förstås i efterhand. Men det är genom ett aktivt och reflekterande arbete nu som alla vi som är engagerade i barns och ungdomars utveckling och utbildning kan bidra till att en ny historia blir skriven.

Referenser

- Agnafor, M. (2017). *Universitetet AB. Om kommodifiering, marknad och akademi*. Göteborg: Daidalos.
- Ahlström, K.-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Algozzine, B. & Ysseldyke, J.E. (1983). Learning disabilities as a subset of school failure. The oversophistication of a concept. *Exceptional Children*, 50, 242–246.
- Allan, J. (1995). *Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools: A Foucauldian Analysis of Discourses*. Stirling, Scotland: University of Stirling, Department of Education.
- Armstrong, D. (2005). *Voice, Rituals and Transitions: What is Inclusive Education Really About?* Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress, 1st – 4th August 2005. Glasgow, Scotland.
- Armstrong, D. & Galloway, D. (1994). Special Educational Needs and Problem Behaviour. I S. Riddell & S. Brown (red.). *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the Market place*. London: Routledge.
- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. Linköping Studies in Arts and Science No. 379. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Tema.
- Bacon, F. (1984). *Essäer*. (övers. R. Hejll). Göteborg: Daidalos.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg Eriksen, T. (1988). *Nietzsche og det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Billington, T. (2002). *Separating, losing and excluding children. Narratives of difference*. London: Routledge Falmer.
- Björck-Åkesson, E., Granlund, M. & Simeonsson, R. J. (2005). Special Education. A system theory perspective. I E. Heimdal Mattson, A.-L. Lange, L. Roll-Pettersson & M. Westling-Allodi. *Mångsidigt samspel. En vänbok till Siv Fischbein*. Stockholm: HLS Förlag.